

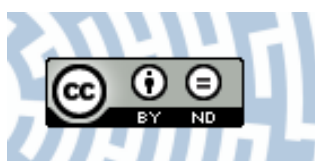


**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja na temat powstań śląskich i plebiscytu 1919-1921 jako przykład kształcenia w oparciu o dyskurs równoległych przekazów

Author: Maciej Fic

Citation style: Fic Maciej. (2016). Edukacja na temat powstań śląskich i plebiscytu 1919-1921 jako przykład kształcenia w oparciu o dyskurs równoległych przekazów. "Klio" T. 36, nr 3 (2016), s. 57-73.
DOI: 10.12775/KLIO.2016.032



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ARTYKUŁY

Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym
PL ISSN 1643-8191, t. 38 (3)/2016, s. 57–73



<http://dx.doi.org/10.12775/KLIO.2016.032>

MACIEJ FIC*

Edukacja na temat powstań śląskich i plebiscytu 1919–1921 jako przykład kształcenia w oparciu o dyskurs równoległych przekazów**

Education concerning Silesian Uprisings and the Plebiscite 1919–1921 as the example of educating on the basis of discourse of parallel messages

Streszczenie: Tekst poświęcony jest edukacji na temat powstań śląskich i plebiscytu, możliwej do prowadzenia z wykorzystaniem równoległości sposobów narracji. Ukazano w nim

* Instytut Historii, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ul. Bankowa 11, 40-007 Katowice; e-mail: maciej.fic@us.edu.pl.

** Sformułowanie „dyskurs równoległych przekazów” używane jest w tekście jako określenie sposobu narracji, przyznającego autorom każdej z takich wypowiedzi prawo prezentowania własnej wizji przeszłości, zgodnie z założeniem, że „o naukowych poglądach badaczy decydują ich interesy, wartości, konwencje językowe”. Szerzej zob. np. G.M. Spiegel, *Zadania historyka*, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska. Poznań 2010, s. 23–47; a zwłaszcza w książce będącej efektem rozmów Jacka Żakowskiego ze „świadkami pamięci” (Paulem Ricoeurem, Pierrem Nora, Yehudą Bauerem, Charlesem S. Maierem, Shlomo Ayinerim, Tomaszem Szarotą, Stefanem Śnieżko oraz Adamem Bieniem): J. Żakowski, *Rewanż pamięci*, Warszawa 2002, s. 12 i d. O takim też sposobie „masowego uprawiania historii” pisały także m.in. Joyce Appley, Lynn Hunt i Margaret Jacob: „[...] demokratyczne uprawianie dziejopisarstwa, będące chórem różnobrzmiących głosów, jest najlepszą drogą do znajdowania sensu świata”. Por. J. Appley, L. Hunt, M. Jacob, *Powiedzieć prawdę o historii*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań 2000, s. 17.

kilka kwestii: miejsce powstań we współczesnej edukacji historycznej, teoretyczne rozważania nad edukacją z perspektywy mikrohistorii i w oparciu o źródła; opis nowej formuły podręcznika, wykorzystującej m.in. wielość i równoległość przekazów i tzw. węzły pamięci, łączące historię Górnego Śląska z historią Polski. Zasadnicza część artykułu poświęcona została prezentacji sposobów podejmowania problematyki powstań śląskich i plebiscytu w oparciu o opisane wyżej uwarunkowania.

Abstract: The text is dedicated to the education concerning Silesian Uprisings and the Plebiscite, it was possible to conduct thanks to the usage of parallel narratives. A few issues are shown in it: the position of uprisings in the contemporary historical education, theoretical considerations over the education from the perspective of microhistory and on the basis of the sources; the description of the new formula of the textbook, that uses, inter alia, large quantity and parallelism of the messages and so called memory nodes, joining history of Upper Silesia with history of Poland. The fundamental part of the article is dedicated to the presentation of the ways in which the issues of Silesian Uprisings and the Plebiscite are approached on the basis of the described determinants.

Słowa kluczowe: edukacja, powstania śląskie i plebiscyt

Keywords: education, Silesian Uprisings and the Plebiscite

Miejsce powstań we współczesnej edukacji historycznej i możliwości uwzględnienia tematyki

Przystępując do rozważań nad uwarunkowaniami edukacji poświęconej tematyce rywalizacji o południowo-zachodnią granicę II Rzeczypospolitej (toczących się w latach 1919–1921 trzech powstań śląskich i przeprowadzonego w 1921 roku na spornym obszarze plebiscytu), należy rozpocząć od konstatacji, że właściwie z formalnego punktu widzenia treści te pozostają bardzo mało obecne w przestrzeni szkolnej edukacji historycznej. W momencie powstawania tekstu obowiązująca od 2009 roku podstawa programowa była w tej kwestii mocno oszczędna. W szkole podstawowej problem kształtowania granic II RP (a zatem także tematyki powstań śląskich i plebiscytu) został przedstawiony bardzo ogólnikowo, choć pozwala na podjęcie tej tematyki („Uczeń: 1) wskazuje na mapie gra-

nice II Rzeczypospolitej oraz wymienia jej sąsiadów; 2) wymienia czynniki decydujące o odzyskaniu niepodległości przez Polskę [...]”¹. Podczas edukacji historycznej w gimnazjum przewidziane przez autorów dokumentu ministerialnego ramy chronologiczne wyznaczające obowiązkową edukację wydzielone zostały granicą roku 1918, także eliminując obowiązek rozważań nad wydarzeniami na Górnym Śląsku lat 1919–1921. Właściwie zapis sygnalizujący potrzebę podjęcia tych kwestii przedstawiony wprost pojawił się w odniesieniu do edukacji w szkole ponadgimnazjalnej; odpowiedni cytat podstawy programowej kształcenia historycznego dla poziomu podstawowego brzmi: „Uczeń: 1) opisuje odrodzenie państwa polskiego oraz jego granice i sąsiadów; [...] 3) porównuje cele i skutki powstania wielkopolskiego i trzech powstań śląskich oraz wyjaśnia przyczyny i opisuje następstwa wojny polsko-bolszewickiej”; zaś dla poziomu rozszerzonego: „Uczeń: 1) opisuje proces kształtowania się terytorium II Rzeczypospolitej, w tym powstanie wielkopolskie i powstania śląskie oraz plebiscyty, a także wojnę polsko-bolszewicką”². Nie podejmując na tym etapie pogłębionej refleksji nad rozwiązaniami systemowymi, warto tylko nadmienić, że głównym problemem pozostaje już choćby to, że obowiązek edukacyjny wyznaczany jest dwiema przesłankami (wiekiem i etapem edukacyjnym). Może to więc spowodować niemal zupełny brak styczności z tematyką przez cały okres edukacji u części uczniów, tymczasem, m.in. dla identyfikacji regionalnej i, szerzej, wychowania patriotycznego zagadnienie walk powstańców u zarańia polskiej państwowości w XX wieku jest bezsprzecznie bardzo istotne³.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 XII 2008 r., Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17; *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska*, b. m. i r. w., s. 33.

² Ibidem, s. 43, 55; por. J. Durka, *Problematyka sporu o Górny Śląsk z lat 1919–1921 na tle innych wydarzeń z historii najnowszej Polski. Dotychczasowe doświadczenia w dziedzinie edukacji historycznej a nowa podstawa programowa*, [w:] *Spór o Górny Śląsk 1919–1922. W 90. rocznicę wybuchu III powstania śląskiego*, red. M. Białokur, A. Dawid, Opole 2011, s. 309–323.

³ Już po napisaniu niniejszego tekstu okazało się, że po zakończeniu zajęć szkolnych w czerwcu 2016 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiło informację o wprowadzaniu od roku szkolnego 2017/2018 w polskiej oświacie kolejnych zmian strukturalnych (wygaszania gimnazjów) i programowych (zmiany obowiązujących programów nauczania).

W istniejącej (według stanu na połowę 2016 roku) ofercie programowej możliwości uwzględnienia tematyki powstańczo-plebiscytowej w szerszym kontekście istnieją jednak co najmniej w dwóch momentach edukacji: pod koniec gimnazjum (takie rozwiązanie uznać należy za szczególnie pożądane – ze względu na powszechność edukacji oraz potencjalnie dostępny dla wszystkich uczestników procesu kształcenia, czas na realizację treści⁴) oraz w szkole ponadgimnazjalnej, zwłaszcza w ramach przedmiotu „historia i społeczeństwo – dziedzictwo epok” (tam nawet zostało na tego typu propozycji przewidziane miejsce w ramach tzw. wątku autorskiego)⁵.

Sposoby podejmowania problematyki (część „teoretyczna”)⁶

Hiszpański filozof i eseista Josè Ortega y Gasset jest autorem sentencji, że „istnieje tylko, może istnieć tylko, historia ludzi”⁷. Twierdzenie to zyskało w XXI wieku wielu zwolenników, stąd coraz częściej przywoływany bywa postulat edukacji z perspektywy mikrohistorii (określany czasem mianem

nia). Szczegóły rozwiązań zostaną przedstawione opinii publicznej w terminie późniejszym niż złożenie tekstu do druku.

⁴ W rozwiązaniach obowiązujących od 2009 r. sytuacja wygląda następująco: wszyscy uczniowie gimnazjum mają obowiązek przystąpienia do przeprowadzanego w kwietniu egzaminu zewnętrznego z części humanistycznej, w tym historyczno-„wosowskiej” (pierwszy odbył się w 2012 r.). Zadaniem nauczyciela i uczniów pozostaje zrealizowanie do tego czasu całej podstawy programowej, więc lekcje po tym terminie do końca roku szkolnego właściwie mogą być przeznaczane na utrwalanie bądź poszerzanie dotychczas zrealizowanych treści.

⁵ Por. np. D. Konieczka-Śliwińska, *Historia regionalna. Opracowanie autorskiego wątku tematycznego w ramach przedmiotu „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwa epok”*, [w:] *„Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”. Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej po 2013 roku*, red. M. Fic. Katowice–Bielsko-Biała 2012, s. 260–272; J. Durka, op. cit., s. 322.

⁶ Niniejsza część tekstu została zainspirowana lekturą wyników ankiety: *Historia a wyobrażenia przeszłości* (Jerzy Bracisiewicz, Krzysztof Brzechczyn, Andrzej Grajewski, Tomasz Kranz, Paweł Machcewicz, Adam Ostolski, Tomasz Stryjek, Robert Traba, Marek Woźniak, Andrzej Zawistowski, Anna Ziębińska-Witek), „Pamięć i Sprawiedliwość” 2013, nr 2, s. 13–39.

⁷ Fragment wypowiedzi Jerzego Bracisiewicza w ramach przywołanej ankiety (s. 13).

nauczania z zastosowaniem „przydrożnych lekcji historii”⁸. Działania te są podejmowane z tym większym przekonaniem, że realizowana wcześniej formuła edukacji historycznej (zwłaszcza w drugiej połowie XX wieku) uwidoczniła symptomy kryzysu uprawianej w tym okresie makrohistorii (koncentrującej się dodatkowo głównie na dziejach politycznych), a zwłaszcza trudności z przyswajaniem przez uczniów jej bezosobowego wymiaru. Będąca przeciwieństwem tego sposobu prezentacji mikrohistoria

[...] stwarza szanse podejrzenia procesu dziejowego niejako od spodu, od dołu. Pozwala na penetrowanie małych zbiorowości, podejmowanie wątków rodzinnych czy studiowanie losów jednostkowych. Tak osiągnięta przez uczniów autoidentyfikacja jest zwykle o wiele skuteczniejsza, zarówno w warstwie emocjonalnej, jak i intelektualnej, od autoidentyfikacji zdobywanej w kontakcie z głównym nurtem – zwykle politycznym, dziejów ojczystych czy powszechnych⁹.

Innym elementem zmiany formuły kształcenia pozostaje nasilająca się od początku XXI w. edukacja w oparciu o źródła, właściwie nie budząc już jakichkolwiek wątpliwości. Społeczeństwo „Facebooka” i „iPoda” nie jest w stanie przyswajać wiedzy bez sięgania po zróżnicowane bodźce wzrokowe, a coraz częściej także narzędzia wykorzystujące możliwości manualne uczestników procesu kształcenia. Dlatego, mimo trwającej od lat dyskusji nad kryteriami doboru treści czy układem i sposobem doboru poszczególnych części składowych obudowy dydaktycznej podręcznika, obecność w nim w szerokim zakresie materiału ilustracyjnego i źródeł różnego typu jest zgodnie akceptowana właściwie przez wszystkich uczestników debaty¹⁰. Wciąż nie ma jednak zgody w kwestii formuły podręcznikowej narracji odautorskiej. Tym większe są przy tym rozbieżności, im młodszych

⁸ Jedną z podstawowych polskojęzycznych publikacji, stanowiących efekt analizy i interpretacji piarstwa „mikrohistorycznego” pozostaje: E. Domańska, *Mikrohistorie: spotkania w międzyświatach*. Poznań 1999 (wyd. 1) i Poznań 2005 (wyd. 2).

⁹ Fragment wypowiedzi J. Bracisiewicza (s. 13).

¹⁰ Efekty debaty nad formułą podręczników do nauczania historii zob. np. *Polska – Europa – Świat w szkolnych podręcznikach historii*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek, Toruń 2008, a zwłaszcza część tekstów *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek, Toruń 2015.

wydarzeń dotyczą, dlatego w zasadzie najsilniejsze pozostają spory o sposób ukazywania wydarzeń XX wieku. Stąd też jednym z efektów poszukiwań badaczy dydaktyków staje się nowatorska formuła narracji podręcznikowej, odbiegająca od większości rozwiązań obecnych dotąd w szkolnej przestrzeni. Jej przykładem może być podręcznik internetowy „Włącz Polskę” adresowany do nauczycieli szkół polonijnych i dzieci uczących się poza granicami Rzeczypospolitej¹¹. Podręcznik obejmuje propozycje z zakresu nauczania języka polskiego, geografii oraz historii i wiedzy o społeczeństwie, dostosowane do różnych grup wiekowych i obudowane stosownymi programami nauczania. Innowacyjny charakter podręcznika sprowadza się do kilku ważnych kwestii: pozbawiony jest tradycyjnej narracji autorskiej; proponuje inne podejście do sposobu narracji o przeszłości (ogranicza tradycyjną funkcję informacyjną); zamiast wyjaśniania kładzie nacisk na przedstawienie przeszłości, posiłkując się różnymi materiałami źródłowymi; daje możliwość indywidualnego wyboru i selekcji treści, oraz (co w kontekście niniejszych rozważań najważniejsze) dopuszcza wielość i równoległość przekazów (w tym uczestników wydarzeń) oraz dba o punkty stykowe tych relacji, rzucając światło na tzw. wydarzenia węzłowe¹². W tak przyjętej formule szczególną rolę zyskuje jednak nauczyciel, do którego obowiązków musi należeć bezwzględnie, obok „zwykłych” zadań, kontekstualizacja oraz „uhistorycznienie” przedstawianych wydarzeń. Opisany wyżej sposób edukowania ma na celu zachęcenie („nakierowanie”) nauczyciela oraz uczniów do refleksji nad sposobami ukazywania wydarzeń (dekonstrukcji języka i symboliki przekazu), motywowanie do pokuszenia się o budowę „własnej” narracji (choć oczywiście opartej o grunt historiografii) i prób, jeśli nie zrozumienia, to co najmniej akceptowania odmienności. Podkreślmy bowiem ponownie wagę rozstrzygnięcia, które dopuszcza odmienne prezentacje przeszłości odwołujące się do tych samych faktów, gdzie budowany przez odbiorców, czyli uczniów, ostateczny obraz powstaje w wyniku prowadzonych przez nich analiz dostarczonego materiału.

¹¹ Por. <http://włączpolske.pl> [dostęp: 6 IX 2016].

¹² Por. np. *Węzły pamięci niepodległej Polski*, red. Z. Najder, A. Machcewicz, M. Kopczyński, R. Kuźniar, B. Sienkiewicz, J. Stępień i W. Włodarczyk, Kraków–Warszawa 2014.

Stosowanie tej koncepcji w odniesieniu do edukacji na temat powstań śląskich i plebiscytu, a nawet szerzej – edukacji regionalnej na Górnym Śląsku – ma jednak dodatkowe utrudnienie. Pozostaje nim problem rozbieżności między samoświadomością mieszkańców regionu (zwłaszcza tzw. ludności rodzimej), a miejscem i sposobami jego prezentowania w historiografii poszczególnych państw narodowych (czyli w przypadku Górnego Śląska historiografii polskiej, niemieckiej i czeskiej). Tzw. węzły pamięci (rozumiane jako części sieci „wiążące jednostki i rodziny w naród – w tę wielką wspólnotę wyrosłą z ziemi i pamięci, z przeżyć i pragnień”) w przypadku przeszłości Górnego Śląska i Polski pozostają bowiem dość luźne i rzadkie (co zostało szczegółowo przedstawione i omówione przez Ryszarda Kaczmarka)¹³. W wydanej w 2014 roku nakładem Muzeum Historii Polski pracy pt. *Węzły pamięci niepodległej Polski* autorzy rzeczony węzły związane z Górnym Śląskiem przywołali tylko czterokrotnie, łącznie na 16 stronach (na 1300 objętości całej pracy): dwa razy jako hasło terminologiczne („Śląsk” oraz „Zaolzie”) oraz właśnie przy tematyce przyłączenia części Górnego Śląska do Polski u początków II RP (powstania śląskie i Sejm Śląski)¹⁴. Te treści autorzy tomu uznali za „centralne miejsce skrzyżowania się dziejów Polski z Górnym Śląskiem”, a ich małą reprezentację sami autorzy wytłumaczyli pośrednio opinią zawartą we wprowadzeniu do całego tomu, że współczesna niepodległa Polska (w sensie świadomości historycznej mieszkańców jako całości) „swoje geograficzne centrum [ma] gdzieś w okolicach Pińska na Białorusi, a nie w Łodzi”¹⁵.

Uprawnione wydaje się uzupełnienie tej opinii o stwierdzenie, że przeszłość okolic Bytomia czy Gliwic dla wielu Polaków pozostaje w związku z tym niezrozumiała, a często nawet obca. Stąd prosta droga do kłopotów związanych z przysłowiowym już „dziadkiem z Wehrmachtu”¹⁶ czy trud-

¹³ Por. R. Kaczmarek, *Górny Śląsk na skrzyżowaniu polskiej, niemieckiej i czeskiej tradycji historycznej*. „Zaranie Śląskie. Seria druga” 2015, nr 1, s. 9–25.

¹⁴ *Węzły pamięci niepodległej...*, s. 590–596 (powstania śląskie), 705–706 (Sejm Śląski), 767–770 (Śląsk) i 948–950 (Zaolzie).

¹⁵ Z. Najder, *Wstęp*, [w:] ibidem, s. 14.

¹⁶ Por. np. R. Kaczmarek, *Polacy w Wehrmachcie*, Kraków 2010.

ności ze zrozumieniem i zaakceptowaniem kwestii „tragedii górnośląskiej”¹⁷. Próbuje zmierzyć się z tym zagadnieniem, Andrzej Grajewski napisał:

„Faktem jest, że do 1989 r. kwestie regionalne były nieobecne w nauczaniu szkolnym. Historia Górnego Śląska była i w jakimś stopniu nadal jest pisana wyłącznie z perspektywy polskiego ruchu narodowego oraz procesu tworzenia polskiej świadomości narodowej przez lokalne elity. Nie mieszczą się w niej ci, którzy pozostawali na marginesie tych procesów albo świadomie ich nie zaakceptowali, przedkładając regionalną identyfikację i tożsamość ponad narodową. Co innego będzie więc dla nich ważne z przeszłości, co innego przechowali w swojej tradycji i pamięci historycznej. Warto więc zastanowić się, jakie są kluczowe punkty w sporze o historię regionalną”¹⁸.

Szukając owych punktów – „węzłów historycznych jako specyficznych dziejowych momentów, łączących ważne wydarzenia z wielkiej historii z doświadczeniem osobistym, mocno zakorzenionym w rodzinnej tradycji” – zdefiniował najważniejsze jego zdaniem: służbę wojskową Górnoślązaków w armii niemieckiej; „podskórną, niezwykle brutalną wojnę między miejscowymi Ślązakami podczas okupacji hitlerowskiej” oraz „katastrofę 1945 roku”. Wskazał również na problem konfliktu pamięci historycznych, pisząc: „[i]nna jest pamięć oficjalna, przekazywana w szkołach, akcentowana w kulturze, w przestrzeni publicznej, a inna pamięć domowa”, podkreślając także sięganie do tych różnic jako jednego z elementów rywalizacji politycznej¹⁹. I choć w przywołanym wykazie brak powstań śląskich, ich ocena także może stanowić współcześnie jeden z istotnych przykładów odmienności postrzegania.

¹⁷ Por. *Tragedia górnośląska jako barometr współczesnego dyskursu o Polakach i Niemcach? / Oberschlesische Tragödie als Barometer des gegenwärtigen Diskurses über Polen und Deutsche?*, tłum. W. Gielzok, J. Pawleta, Opole 2012.

¹⁸ A. Grajewski, *Śląskie węzły pamięci*. „Gość Niedzielny” 2014, nr 47, s. 4–5.

¹⁹ Ibidem, s. 5.

Sposoby podejmowania problematyki powstań śląskich i plebiscytu (część „praktyczna”)²⁰

Wskazując na przywołany problem (?) ukazywania specyfiki powstań śląskich i plebiscytu, w tym podejmowania wątków „dyskursywnych”²¹, można szukać równoległości narracji głównie w ramach tematu/zagadnienia związanego ze sporem o definiowanie zrywów Górnoślązaków w latach 1919–1921 obecnym w przestrzeni publicznej czy nawet historiografii²². Pomocne w jego ukazaniu będą zarówno teksty źródłowe (w tym zwłaszcza dorobek historiografii polskiej i niemieckiej), jak i szeroko wykorzystywane źródła ikonograficzne (plakaty, ulotki, fotografie etc.).

Kierując pracą umysłową ucznia, można więc np. na wstępie zdefiniować owo pytanie, sięgając choćby do wypowiedzi Michała Smolorza:

[...] jak zakwalifikować te powstania? Czy były to „spontaniczne zrywy ludu śląskiego przeciwko Niemcom”, jak przez lata głosiła oficjalna doktryna, czy raczej wojna domowa rozegrana przez dwa wrogie państwa rękami Ślązaków, jak podnosi część historyków, a za nimi ślascy autonomiści i mniejszość niemiecka²³.

²⁰ Niniejsza część tekstu została oparta o: *Powstania śląskie i plebiscyt. Scenariusze lekcji, kalendarium, teksty i źródła, słownik pojęć, biogramy*, wybór i opracowanie M. Fic, Świętochłowice 2015.

²¹ Opisujące zjawisko „analizy dwóch perspektyw” jest oczywiście obecne znacznie częściej, by przywołać przykład artykułu Antoiniego Prostę poświęconego bitwie pod Verdun (w pracy *Realms of Memory. The Construction of the French Past*, ed. P. Nora, L.D. Kritzman, transl. A. Goldhammer, Columbia 1996).

²² Na temat rozbieżności w sposobie postrzegania polskiej i niemieckiej historiografii por. np. M. Eiden, M. Masnyk, *Góra św. Anny*, [w:] *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu*, red. J. Bahlcke, D. Gawrecki, R. Kaczmarek, Gliwice 2011, s. 439–447.

²³ *Nie tylko familoki. Rozmowa z Michałem Smolorzem*, „Mówią Wieki” 2011, nr 1 (wydanie specjalne), s. 13. Por. szereg innych tekstów (zwłaszcza publicystycznych) opisujących spektrum ocen: J. Krzyk, *Wojna papierowa. Powstania śląskie 1919–1921*, Warszawa 2014, s. 26; B. Szmatloch, J. Krzyk, *Zwycięskie powstania i niespełnione nadzieje*, „Trudna historia Śląska”. Dodatek do „Gazety Wyborczej” 2009, nr 1, s. 4; J. Grudniewski, *Dwa powstania – 1919 i 1920*, „Mówią Wieki” 2011, nr 1 (wydanie specjalne), s. 62; J. Haubold-Stolle, *Pamięć walki plebiscytowej i powstań śląskich*, [w:] *Leksykon mitów, sym-*

Dla wzmocnienia i uzupełnienia poszczególnych wersji oceny powstań można wykorzystywać teksty autorskie, umożliwiające różną interpretację wydarzeń: powstań jako przejawu patriotyzmu Ślązaków i wyrazu ich dążenia do połączenia z niepodległym państwem polskim²⁴, górnośląskiej wojny domowej, bratobójczej, gdyż to sami Ślązacy walczyli między sobą²⁵, albo polskich powstań, inspirowanych i sterowanych z zewnątrz i burzących wewnętrzny porządek państwa niemieckiego²⁶. Znaczną szansę na analizę dyskursu, a przy tym dostrzeżenie specyfiki ludności regionu oraz innych powstańczo-plebiscytowych uwarunkowań lat 1919–1922, daje obszerny materiał ikonograficzny. Przy jego prezentacji ograniczmy się do kilku przykładów: rywalizacji propagandy plebiscytowej, sięgania do kwestii tożsamości (religijności) mieszkańców oraz analogii postaw i zachowań samych uczestników wydarzeń.

Doskonałym materiałem są w takim ujęciu zwłaszcza plakaty i ulotki plebiscytowe, pozwalające m.in. dostrzec coś, co nazwać można „dyskursem cywilizacyjnym”, w ramach którego obie rywalizujące strony stosowały propagandę opartą o stereotypy. Pierwszy z zachowanych dokumentów (polski plakat „Kultura niemiecka i polska. Lekcja pogładowa”) pokazuje, że strona polska przeciwstawiała „polskiego księdza” Mikołaja Kopernika (jako odkrywcę teorii heliocentrycznej) „zakonnikowi niemieckiemu” Bertholdowi Schwarzwowi (legendarnemu niemieckiemu alchemikowi, któremu przypisuje się wynalezienie prochu strzelniczego). W tym samym źródle zestawione zostały ponadto: wynalezienie przez Marię Skłodowską-Curie radu („aby uzdrawiać ludzi”) i niemieckie zastosowanie gazów trujących w okresie I wojny („do zabijania ludzi”), a także żołnierz polski („pokonał bolszewika, aby uchronić Europę od nieszczęścia...”) i Niemiec (który „stworzył bolszewika, aby mordował i niszczył Europę”)²⁷. Drugi z dokumentów

boli i bohaterów Górnego Śląska XIX–XX wieku, red. B. Linek, A. Michalczyk. Opole 2015, s. 277–280.

²⁴ Np. K. Popiołek, *Śląskie dzieje*, Warszawa–Kraków 1976, s. 372; G. Grześkowiak, J. Mikitin, *Powstania śląskie 1919–1920–1921*, Warszawa 2013, *passim*.

²⁵ Por. np. D. Jerczyński, *Historia narodu śląskiego*, Katowice 2013, s. 310–311.

²⁶ Por. E.S. Pollok, *Śląskie tragedie*. Żyrowa 2002, s. 274–275.

²⁷ Por. M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek, *Powstania śląskie w edukacji historycznej*, Katowice 2010, s. 88; Muzeum Powstań Śląskich w Świętochłowicach.

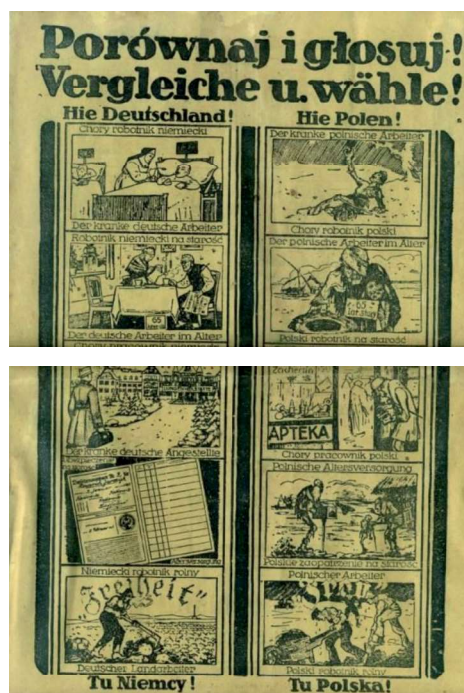
(niemiecka ulotka „Porównaj i głosuj! Vergleiche u. wähle!”) daje obraz niemieckiej interpretacji i prób agitowania na rzecz pozostania Górnego Śląska przy państwie niemieckim. Jego autorzy zestawili (oczywiście także tendencyjnie) obrazki porównujące dwa aspekty życia w Niemczech i Polsce – opiekę zdrowotną i zabezpieczenia emerytalne – mające podkreślać olbrzymie dysproporcje w rozwoju obu państw, z korzystnym obrazem Niemiec²⁸. Dopiero zestawienie obu dyskursów pozwala zobaczyć, że rywalizujące strony starały się dobierać argumenty w sposób dla siebie najkorzystniejszy, sięgając ponadto – jak to już zostało zaznaczone – do uproszczeń i stereotypów, obie także wykorzystywały te same instrumenty rywalizacji propagandowej.



Polski plakat plebiscytowy

Źródło: M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek, *Powstania śląskie w edukacji historycznej*. Katowice 2010, s. 88; Muzeum Powstań Śląskich w Świętochłowicach.

²⁸ Ibidem.



Niemiecki plakat plebiscytowy

Źródło: M. Fic, L. Krzyżanowski, M. Skrzypek, *Powstania śląskie w edukacji historycznej*. Katowice 2010, s. 88; Muzeum Powstań Śląskich w Świętochłowicach.

Cennym elementem dyskursu związanego z powstaniami śląskimi i plebiscytem są odezwy kierowane bezpośrednio do rodzimej ludności, która na przełomie XIX i XX w. charakteryzowana była jako szczególnie mocno religijna i związana z Kościołem katolickim²⁹. Warto zauważyć, że obie rywalizujące strony starały się sięgać do wątków religijnych, co wiadać na przykład w kolejnych drukach ulotnych: wizerunku Matki Boskiej Częstochowskiej, uzupełnionego o „Dziesięć przykazań Ślązaka. Dlaczego masz głosować za przyłączeniem Śląska do Polski?” oraz wizerunku św. Jadwigi Śląskiej, uzupełnionego o, zapisany po niemiecku i polsku, apel

²⁹ Górny Śląsk zdominowany był przez ludność katolicką, z silnie obecną obrzędowością i pobożnością prywatną. Por. D. Kurpiers, *Górnośląska pobożność*, [w:] *Leksykon mitów...*, s. 73–76.

„Św. Jadwigo Śląska księżno, proś Boga, aby ziemia nasza pozostała przy ojczyźnie niemieckiej”³⁰. Źródła mogą stać się podstawą rozważań nad powodami wyboru tych konkretnie wyobrażeń, intencji odwołujących się i skuteczności tego typu agitacji oraz zbieżności podejmowanych starań (więc i tego samego kręgu odbiorców).



Polski druk ulotny



Niemiecki druk ulotny

Źródło: A. Duda-Koza, W. Pawłowicz, *Tylko z Polską... Druki ulotne z okresu powstań śląskich i plebiscytu w zbiorach Biblioteki Śląskiej*, Katowice 2008, s. 26, 142.

Wreszcie kolejny element dyskursu, pokazujący zarówno złożoność sytuacji i różne sympatie i antypatie mieszkańców, jak i pewne podobieństwa obu stron. Dla zilustrowania warto sięgnąć na przykład po zdjęcia przedstawiające członków formacji paramilitarnych, biorących udział w III powstaniu śląskim po stronie niemieckiej (tzw. *Selbstschutzu Oberschlesien* /

³⁰ Por. A. Duda-Koza, W. Pawłowicz, *Tylko z Polską... Druki ulotne z okresu powstań śląskich i plebiscytu w zbiorach Biblioteki Śląskiej*, Katowice 2008, s. 26, 142.

/ Samoobrony Górnego Śląska), oraz powstańców śląskich, pokazujące, że często sami uczestnicy zbrojnej konfrontacji niewiele się od siebie różnili w zakresie ubioru czy uzbrojenia, wywodząc się z tych samych środowisk (można przy tym dodać, że często łączyła ich wspólnota służby wojskowej w armii niemieckiej w okresie I wojny)³¹. Porównaniu służyć może też zestawienie sposobów witania wojsk obu rywalizujących stron: wjazdu dowodzonego przez gen. Stanisława Szeptyckiego Wojska Polskiego do Katowic 20 VI 1921 roku oraz powitania wojsk *Reichswehry* w Zabrze w lipcu 1922 roku³². Takie rozwiązanie pozwoli na ukazanie, że nie wszyscy mieszkańcy regionu cieszyli się z ostatecznych rozstrzygnięć granicznych, a wielu z nich musiało albo pogodzić się ze statusem mniejszości narodowej, albo podjąć decyzję o emigracji z miejsc zamieszkania, nierzadko zasiedlonych przez przodków od kilku wieków. Powinno także umożliwić uczniom dostrzeżenie, że tak głośny obecnie temat uchodźców stanowił także problem ich rodzinnej ziemi nie tylko po zakończeniu II wojny światowej, ale także na początku lat dwudziestych XX wieku (problem tzw. optantów).

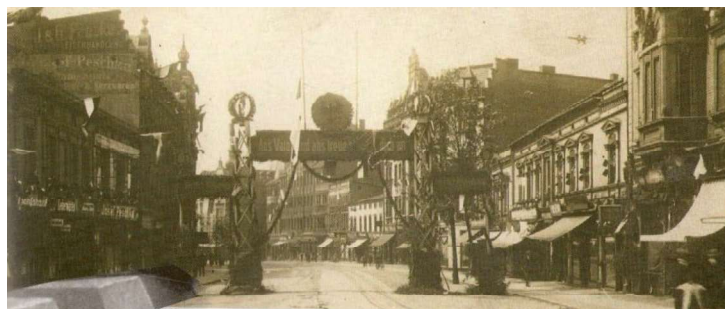


Uroczyste powitanie wojsk polskich w Katowicach w czerwcu 1922 r.

Źródło: *Do Ciebie, Polsko, wracamy...*, red. E. Zborowska. Katowice 2007, s. 50

³¹ Należy pamiętać, że tylko I powstanie stanowiło wyraźnie nierówną walkę garstki powstańców z liczniejszą i znacznie lepiej uzbrojoną regularną armią niemiecką (bo tak należy określać w praktyce siły dowodzone przez gen. Karla Höfera 117 Dywizji Piechoty, przemianowanej na Dywizję Ochrony Pogranicza / *Grenzschutz*). Zdjęcia por. „Mówią Wieki” 2013, nr 1 (wydanie specjalne), s. 70.

³² Por. np. *Do Ciebie, Polsko, wracamy...*, red. E. Zborowska. Katowice 2007, s. 50; *Na granicy. Rzecz o czasach, ludziach i miejscach / Grenzgänger. Erzählte Zeiten, Menschen, Orte*, autor tekstów, wybór ilustracji: D. Smolorz, komentarz historyczny: P. Hnatyszyn, G. Hitze, Gliwice 2008, s. 46–47.



Uroczyste powitanie wojsk niemieckich (*Reichswehry*) w Zabrzu w lipcu 1922 r.

Źródło: *Na granicy. Rzecz o czasach, ludziach i miejscach / Grenzgänger. Erzählte Zeiten, Menschen, Orte* (autor tekstów, wybór ilustracji: D. Smolorz, komentarz historyczny: P. Hnatyszyn, G. Hitze). Gliwice 2008, s. 47.



Członkowie niemieckiego *Selbstschutzu* / Samoobrony podczas III powstania śląskiego

Źródło: „Mówią Wieki” 2013, nr 1 (wydanie specjalne), s. 70.



Polscy powstańcy z pszczyńskiego pułku piechoty podczas III powstania śląskiego
Źródło: „Mówią Wieki” 2013, nr 1 (wydanie specjalne), s. 70.

Oczywiście przywołane tu źródła ikonograficzne nie są jedynymi, z których można czerpać pomysły na prowadzenie zaproponowanej analizy i interpretacji dyskursu. W zakresie tematyki powstańczej można sięgać do symboliki upamiętniania tych wydarzeń przez stronę polską i niemiecką (m.in. pomników, obchodów rocznicowych)³³. Można sięgać do źródeł o charakterze normatywnym (np. konfrontując z sobą teksty Statutu Organicznego Województwa Śląskiego z 15 VII 1920 roku, dotyczące nadania autonomii województwu śląskiemu oraz ustawy Reichstagu o Górnym Śląsku z 27 XI 1920 roku dotyczącej kwestii nadania prowincji górnośląskiej statusu kraju związkowego / landu w ramach Rzeszy Niemieckiej)³⁴. Warto wreszcie korzystać z dostępnych źródeł o charakterze wspomnieniowym, zwłaszcza dokumentacji stworzonej w oparciu o rozmowy i wspomnienia samych uczestników zdarzeń.

³³ Por. J. Grudniewski, R. Kaczmarek, M. Węcki, *Powstania śląskie 1919–1920–1921. Uczestnicy–Pomniki–Rocznice*, Katowice 2011.

³⁴ Szerzej por. np. J.F. Lewandowski, *Czas Autonomii*, Chorzów 2014, s. 21–24.

Podsumowanie

Podane propozycje stanowią oczywiście wyimek większej całości, którą mogą zapewnić bogate zasoby źródłowe i literaturowe, możliwej do wykorzystania w procesie edukacji. Warto je tak dobierać, by na ich przykładzie możliwe stało się pokazanie, że ważne i skomplikowane tematy z historii Polski można omawiać konfrontując dwa lub więcej punktów widzenia. Wszystkie te rozwiązania wymagają oczywiście znacznego udziału i dużego wysiłku ze strony nauczyciela i uczniów. Winny jednak pozwolić na osiągnięcie ważnych efektów: wyjścia poza stereotypy, rozumienia istnienia równoległych narracji historycznych (a przez to faktu, że nie istnieje jedna prawda historyczna), kształcenia umiejętności analizy historycznej, weryfikacji informacji pochodzących z różnych źródeł etc., a także doskonalenia warsztatu naukowego badań historycznych już na etapie szkolnictwa przedakademickiego.

